

Seifer, Katrin

Virtuelle Mobilität im Hochschulbereich. Beispiele von Fernstudium und virtuellen Universitäten

Tertium comparationis 12 (2006) 2, S. 233-251



Quellenangabe/ Reference:

Seifer, Katrin: Virtuelle Mobilität im Hochschulbereich. Beispiele von Fernstudium und virtuellen Universitäten - In: *Tertium comparationis* 12 (2006) 2, S. 233-251 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-29754 - DOI: 10.25656/01:2975

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-29754>

<https://doi.org/10.25656/01:2975>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Virtuelle Mobilität im Hochschulbereich: Beispiele von Fernstudium und virtuellen Universitäten

Katrin Seifer

Ruhr-Universität Bochum

Abstract

Distance Education or Distance Learning, whose characteristic is the possibility of an extensively time- and place-independent study, is looking back to a long tradition in the context of traditional distance universities. The extended use of new technological applications leads to a change in available teaching methods, also in the area of university education. Through the integration of new information and communication technologies (ICT) into the educational program of institutions offering Distance Learning, a modern variant, the DistanceE-Learning, emerged. By the implementation of DistanceE-Learning elements into the university educational program diverse forms of virtual education institutes evolved, which vary widely in quality and quantity of the implementation of virtual applications. ‘Virtual Full-Universities’ and ‘Online Distance Universities’ represent two distinct forms of this development. By using several criterions like ‘group of addressee’, ‘offered courses of study and examinations’, ‘number of students’, ‘degree of virtuality in teaching’, ‘language’ and ‘university fees’ several of this virtual university models shall be compared. Furthermore, the article will discuss the question which contribution these two forms of virtual universities can perform in reference to a transnational university education concept.

Einleitung

Das Fernstudium, im anglophonen Raum mit Distance Education oder Distance Learning bezeichnet, dessen Kennzeichen die Möglichkeit eines weitgehend zeit- und orts-unabhängigen Studiums ist, kann im Rahmen klassischer Fernuniversitäten auf eine lange Tradition zurückblicken. Das verstärkte Aufkommen neuer technologischer Möglichkeiten, auch für den Bereich der Hochschullehre, führt zu einer Veränderung der verfügbaren Lehrmethoden. Durch die Integration neuer Informations- und Kommunikationstechnologien in die Studienangebote von Fernlehrinstitutionen ist eine moderne Form von Distance Learning, das DistanceE-Learning, entstanden. Die Einbindung von DistanceE-Learning-Elementen in die Hochschullehre hat zur Entwicklung

verschiedener Formen virtueller Bildungsinstitutionen auf der Hochschulebene geführt, die in der Qualität und Quantität des Einsatzes virtueller Lehranteile stark variieren.

Virtuelle Voll-Universitäten und Online-Fernuniversitäten stellen zwei komplexe Ausprägungen dieser Entwicklung dar. Anhand der Kriterien ‚Adressatengruppe‘, ‚angebotene Studiengänge und -abschlüsse‘, ‚Studierendenzahl‘, ‚Grad der Virtualität‘ in der Lehre, ‚Sprache‘ sowie ‚Höhe der Studiengebühren‘ sollen einige dieser virtuellen Hochschulmodelle miteinander verglichen werden. Des Weiteren wird in dem vorliegenden Artikel der Fragestellung nachgegangen, welchen Beitrag diese beiden Formen virtueller Hochschulen derzeit, aber auch zukünftig, im Rahmen eines transnationalen Hochschulbildungsraumes leisten können.

1. Von Distance Learning über E-Learning zum DistanzE-Learning

Im öffentlichen Diskurs über das Lehren und Lernen mit neuen Medien herrscht eine mitunter verwirrende Begriffsvielfalt vor. Dabei mangelt es auch an einer genauen Differenzierung der für die virtuelle Lehre entscheidenden Methoden ‚E-Learning‘ und ‚Distance Learning‘, die zumeist synonym verwendet werden, obwohl beide Methoden klar voneinander zu unterscheiden sind. Zwar überschneiden sie sich in einigen Bereichen, jedoch sind charakteristische Unterschiede dieser Lehrmethoden nicht von der Hand zu weisen.

1.1 Distance Learning

‚Distance Learning‘ oder ‚Distance Education‘ ist zunächst durch die physische Trennung von Lehren und Lernen gekennzeichnet. Diese räumliche Trennung der am Lehrprozess beteiligten Parteien beschränkt Distance Learning auf den Bereich der off-campus-Lehre. Der erste Paragraph des „Gesetzes zum Schutz der Teilnehmer am Fernunterricht“ definiert Fernunterricht als „die auf vertraglicher Grundlage erfolgende, entgeltliche Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, bei der 1. der Lehrende und der Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt sind und 2. der Lehrende oder sein Beauftragter den Lernerfolg überwachen“ (FernUSG, 1976, § 1).

Traditioneller Fernunterricht auf der Hochschulebene verläuft auf dem Korrespondenzweg. Der Fernstudierende bekommt auf dem Postweg Studienbriefe zugestellt, die innerhalb einer vorgeschriebenen Frist bearbeitet werden sollen. Das Lehrmaterial beinhaltet neben dem eigentlichen Lehrstoff auch Testfragen, anhand derer das Gelernte überprüft werden kann. Ergänzt werden die Studienbriefe durch Lehrmaterialien in Form von audiovisuellen Medien. Die Bearbeitung endet in der Regel mit der Erstellung einer umfangreichen Hausarbeit, die an das Fernlehrinstitut zurückgeschickt und dort von den zuständigen Tutoren bewertet wird. Der Fernstudierende ist während des Lernvorgangs weder an bestimmte Zeiten noch an einen festgeschriebenen Ort gebun-

den. Lediglich vereinzelt angebotene Präsenzphasen oder -veranstaltungen schränken diese Freiheit ein.

Während des Lernvorganges tritt der Studierende in der Regel nicht in direkten Kontakt mit den für die Entwicklung des Materials zuständigen Experten. Die Beantwortung von Rückfragen und die Begleitung der Studierenden erfolgen durch so genannte Tutoren. Daniels (1990) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass die „Unterrichtung durch die Institution“ erfolgt, nicht durch eine konkrete Lehrperson (zitiert nach Guri-Rosenblit, 2005, S. 470). Durch diese Form der Lehre können große Studierendenzahlen von wenigen Lehrenden unterrichtet werden.

Distance Education berücksichtigt bestimmte Bedürfnisse einer Abnehmerschaft, die aus unterschiedlichen Gründen nicht an konventionellen Präsenzveranstaltungen teilnehmen kann. Sie verfolgt dabei eine „barrier-removal mission“ (ebd., S. 472), indem Barrieren wie Zeit und Ort, aber auch Erstausbildung, soziale Klasse, Berufstätigkeit und familiäre Verpflichtungen überwunden werden. Die relevante Zielgruppe von Distance Education-Angeboten ist daher in der Regel älter als Studierende an Präsenzuniversitäten und studiert häufig auf dem zweiten Bildungsweg. Auch sind viele Studierende in Teilzeitstudiengängen eingeschrieben, um ihrer Berufstätigkeit weiterhin nachgehen zu können. Den Lernenden werden ein hohes Maß an Selbstorganisation und Selbstlernstrategien abverlangt, weshalb diese Lehr- und Lernform für das grundlegende Erststudium als ungeeignet angesehen wird.

1.2 E-Learning

„E-Learning“ ist ein relativ neues Phänomen und bezieht sich auf die Verwendung elektronischer Medien für eine Vielzahl von Lernabsichten, die von Ergänzungsfunktionen in der Präsenzlehre bis hin zu vollständigen Online-Seminaren reichen. Kerres (2001, S. 14) definiert E-Learning als „Oberbegriff für alle Varianten internetbasierter Lehr- und Lernangebote“. Dabei ist Distanz hier keine definierende Charakteristik, die physische Trennung von Lehrperson und Lernenden kein unbedingtes Kennzeichen von E-Learning. Diese Unterrichtsform mithilfe von neuen Informations- und Kommunikationstechnologien ist gleichermaßen für „off-“ wie für „on-campus“-Lehre geeignet, wenngleich sie häufig auf eine elektronische Lernprozessunterstützung reduziert wird.

Der Studierende kann auf die angebotenen Unterrichtsmaterialien individuell und vollständig zeit- und ortsungebunden zugreifen. Die jeweilige E-Learning-Plattform bietet Raum für direkte Interaktion zwischen wenigen Studierenden und der Lehrperson. Die Unterrichtung findet meist durch Online-Tutoren statt. Der Lernende muss über eine hohe Selbstlernkompetenz verfügen und kann den Lernprozess individuell gestalten. Im Gegensatz zum traditionellen Fernstudium finden E-Learning-Arrangements ihre Zielgruppen-Abnehmer in allen Studierendengruppen und auf allen Bildungsebenen gleichermaßen.

1.3 DistancE-Learning

Durch die Integration elektronischer Informations- und Kommunikationstechnologien in das Lernkonzept Fernunterricht entwickelt sich ‚Distance Education‘ zu ‚DistancE-Learning‘ (vgl. Fachverband für Fernlernen und Lernmedien, www.forum-distance-learning.de). Der Einsatz neuer Medien in der Lehre ist jedoch mit hohen Kosten verbunden, die sich erst mittelfristig rechnen. Die Schaffung mediendidaktischer Kompetenzen auf Seiten der Lehrenden, Anschaffungskosten für Technik und Software sowie die Entwicklungskosten für qualitativ hochwertige E-Learning-Materialien führen dazu, dass Fernlehrinstitutionen neue Informations- und Kommunikationstechnologien trotz aller zu vermutenden Vorteile nur langsam adaptieren.

Die vom Einsatz neuer Medien ausgehenden Vorteile für Distance Education sind vielfältig: Studierende erhalten einen vereinfachten Zugang zu Bibliotheken und anderen Informationsressourcen, und Selbststudienmaterialien können laufend aktualisiert werden. Durch synchrone Online-Kommunikation erhalten Studierende weiterhin die Möglichkeit, online in eine unterstützende Interaktion zwischen Lehrenden, Tutoren und anderen Studierenden zu treten, ohne auf die vereinzelt angebotenen Präsenzphasen angewiesen zu sein. Dadurch sollen eine Erhöhung der Lernmotivation erreicht und sozialer Kontakt verstärkt werden. Auch das im traditionellen Fernstudium kaum durchführbare Gruppenlernen wird trotz räumlicher Distanz im virtuellen Raum ermöglicht. DistancE-Learning kann damit das individuelle Lernen unterstützen, ermöglicht aber auch kooperative Lernformen.

Eine Studie des U.S. Department of Education (2002) hat ergeben, dass die Zielgruppe des DistancE-Learnings vergleichbar mit der des klassischen Distance Learnings bleibt. Demnach nehmen verstärkt solche Studierende an DistancE-Learning-Programmen teil, die familiäre Verantwortung und begrenzte Zeit zur Verfügung haben. Sie bevorzugen das Teilzeitstudium und arbeiten Vollzeit, während sie zum Studium eingeschrieben sind. Die befragten Fernstudierenden gaben eine Präferenz für Lehrmaterialien, die im Internet dargeboten werden, vor der Verfügbarkeit über AV-Medien an (U.S. Department of Education, 2002, S. iii–iv). Schulmeister (2001, S. 227) dagegen konstatiert, dass die Bedingungen eines virtuellen Studiums für Studienanfänger „wenig förderlich zu sein [scheinen], vor allem, weil es schwierig ist, virtuell so etwas wie Studierfähigkeit zu erwerben“. Es sei „eine Spaltung der Klientel in Präsenzstudierende und Kontaktstudierende“ zu erwarten, innerhalb derer virtuelle Universitäten „vorwiegend Aufbaustudiengänge, Ergänzungsstudiengänge, Kurzstudien und einzelne virtuelle Seminare anbieten werden, da die überwiegend berufstätige Klientel spezielle Kenntnisse für die Anwendung in der Berufspraxis vermittelt haben will“ (ebd.). Die Grenzen zwischen ‚Distance Education‘ und ‚E-Learning‘ werden durch die zunehmende Integration neuer Informations- und Kommunikationstechnologien in einigen Bereichen der Hochschulbildung immer durchlässiger, werden sich aber auch zukünftig vermutlich nicht vollständig auflösen.

2. Methoden des DistanceE-Learnings

DistanceE-Learning-Angebote in der Hochschullehre sind studentenzentriert. Eine erfolgreiche Teilnahme daran setzt die Ausbildung von Selbstlernfähigkeit und Medienkompetenz voraus. Die neue, virtuell unterstützte Form der Fernlehre zeichnet sich durch die Orientierung an der Nachfrage aus, sie ist modular und schwach strukturiert und kann vollständig zeit- und ortsunabhängig absolviert werden.

Auch die Rolle des Lehrenden muss dahingehend überdacht werden, dass er nicht in erster Linie als Wissensvermittler, sondern vielmehr als Lernbegleiter fungiert. Formen der Betreuung, der Wissensüberprüfung und die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden differieren stark von denen in der Präsenzlehre (vgl. Müller-Böling, 2000, S. 245).

Fernlehre im Sinne des oben beschriebenen DistanceE-Learnings kann unterschiedliche Ausmaße virtueller Anteile beinhalten (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Kurstypen des DistanceE-Learnings

Anteil der online übermittelten Inhalte	Kurstyp	Typische Beschreibung
0%	Traditionell	keine Verwendung von Online-Technologie (Inhalte werden schriftlich oder mündlich überliefert)
1 bis 29%	Internetoptimiert (Web facilitated)	Nutzung von internet-basierter Technik, Umsetzung eines Präsenzkurses im eigentlichen Sinne (Nutzung von Blackboard oder WebCT zur Übermittlung des Lehrplans oder von Prüfungen)
30 bis 79%	Blended/Hybrid	Mischung aus Online- und Präsenzkursen (der Großteil der Inhalte wird online übermittelt, typischerweise werden Online-Diskussionen und Präsenztreffen eingesetzt)
80+%	Online	Übermittlung der Inhalte vorwiegend online (üblicherweise keine Präsenztreffen)

Quelle: Sloane Survey of Online Learning, 2003, verfügbar unter: http://www.sloan-c.org/resources/sizing_opportunity.pdf; eigene Übersetzung.

DistanceE-Learning wird in der Regel in Präsenzphasen eingebettet, mit Studienmaterialien in einer Printversion kombiniert und durch Videos ergänzt. Für die Abwicklung werden so genannte Internetplattformen eingesetzt (vgl. Grotluschen, 2006, S. 181). Die Verwendung dieser unterschiedlichen Medienformen wird als ‚Blended Learning‘ oder ‚Hybrides Lernarrangement‘ bezeichnet. Nach Auffassung von Grotluschen liegt ein didaktischer Vorteil des Blended Learnings in der „Integration und Verkettung verschiedener Lernbestandteile zu einem maßgeschneiderten Set für den Nutzer“

(ebd., S. 182). Die Bereitstellung der Lerninhalte in minimalen Lerneinheiten, so genannten Modulen, die mit anderen Modulen kombiniert zu einem Themenkomplex erweitert werden können, führt zu einer weitgehenden Individualisierung der Lehrpläne. Die einzelnen Lernmodule können von den Studierenden wiederholt benutzt werden, so dass zusätzliche Lerneffekte im Vergleich zu dem unwiederbringlich dargebotenen Inhalt einer Präsenzveranstaltung erzielt werden können.

Ein Beispiel für die Modularisierung von Lerninhalten ist der neue Trend des ‚Podcasts‘, eine Zusammenführung der Begriffe ‚iPod‘ und ‚Broadcasting‘: Der Lernende kann kleine Sprachsequenzen von wenigen Minuten Länge auf seinen PC laden und mit dem MP3-fähigen iPod synchronisieren (vgl. ebd., S. 187 f.). Seminare und Vorlesungen können durch die Audiodateien multimedial begleitet und so didaktisch ergänzt werden. Die modularisierten Lernsequenzen können von den Studierenden individuell abgerufen und gehört werden.

Die möglichen Formen virtueller Lehre unterscheiden sich außerdem in dem erreichten Grad der Interaktion zwischen den Lernenden und den Lehrenden sowie zwischen den Studierenden untereinander (synchrone vs. asynchrone Kommunikation). Anbieter von Distance-Learning-Kursen setzen üblicherweise eine Kombination aus synchronen und asynchronen Lehrmethoden ein. Elemente eines vom Internet geprägten Studiums, die verstärkt eine synchrone Kommunikation der am Lernsetting beteiligten Personen zulassen, sind unter anderem Recherche via Internet, Tutoring via E-Mail, interaktive Lernprogramme, Online-Beratung, virtuelle Vorlesungen und Seminare, Expertenforen via Internet, Chatforen/Diskussionsboards und Online-Prüfungen (vgl. Holst, 2002, S. 16). Die simultane Interaktion zwischen Lehrenden und einer überschaubaren Zahl von Teilnehmern ist jedoch in der praktischen Umsetzung vergleichsweise teuer. Der Einsatz asynchroner Lernformen, wie sie in der traditionellen Fernlehre verwendet werden, birgt hingegen den Vorteil, dass große Zahlen Studierender von einem geringen Kontingent an Lehrpersonal betreut werden können. Für Schulmeister (2001, S. 25) verläuft die Skala der Einsatzmöglichkeiten im Distance-Learning vom selbständigen Lernen mit Multimedia (offline) zum virtuellen Lernen (online). Die Zusammenstellung einer angemessenen Lernsequenz bleibt die zentrale didaktische Aufgabe der Fernlehrinstitution. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die traditionellen audiovisuellen Distance Education-Medien durch klare Parameter definiert sind. Eine Definition der Funktionen und Ziele des Einsatzes von Informations- und Kommunikationstechnologien in der Lehre fehlt allerdings bisher. Guri-Rosenblit (2005, S. 483) bringt dieses Dilemma in der Frage „Technology is the answer – but what are the questions?“ zum Ausdruck.

3. Der virtuelle Hochschulraum

3.1 Typen virtueller Hochschulen

Die Termini ‚virtuelle Universität‘, ‚virtuelle Hochschule‘ und ‚virtueller Campus‘ werden von Bildungsinstitutionen beansprucht, die eine wie auch immer geartete Integration von Informations- und Kommunikationstechnologie in ihr Lehrangebot aufnehmen. Die Spannweite des Anteils virtueller Lehre reicht von einzelnen medial unterstützten Seminaren an Präsenzuniversitäten bis hin zu Hochschulen, die sich vollständig im virtuellen Raum bewegen. Virtuelle Universitäten unterscheiden sich demnach in Zielsetzung, Struktur und Angebot (Schulmeister, 2001, S. 255).

Es können fünf Haupttypen virtueller Hochschulen unterschieden werden:

- *Internationale Konsortien* bieten den Studierenden nur bestimmte, meist praxisnahe und kommerziell interessante Studieninhalte an. Zu diesen Verbänden schließen sich sowohl global operierende Großkonzerne zusammen, die u.a. als Sponsoren für Praktika auftreten, als auch international bekannte Universitäten (Encarnação, Leidhold & Reuter, 2000, S. 19).
- Als *Corporate Universities* werden firmeneigene Weiterbildungseinrichtungen bezeichnet. Hier wird die firmeninterne Aus- und Weiterbildung für Führungs- und Nachwuchskräfte in externe Ausbildungsinstitutionen ausgegliedert (ebd., S. 20).
- *Virtuelle Netzwerke* entstehen, wenn sich traditionelle Präsenzuniversitäten zusammenschließen, um den eingeschriebenen Studierenden ein gemeinsames virtuelles Bildungsangebot zur Verfügung zu stellen, das sie dann in Kombination mit der an der Heimatuniversität angebotenen Präsenzlehre absolvieren können. Ein Beispiel für ein solches virtuelles Netzwerk gibt die Virtuelle Hochschule Bayern (vhb), die multimediale Lehrangebote von insgesamt 33 bayerischen Trägerhochschulen auf einer Plattform zusammenführt.
- Als *dual-mode Universitäten* werden traditionelle Präsenzuniversitäten bezeichnet, die ihr Studienangebot um einzelne virtuelle Seminare oder Studiengänge ergänzen. Der Schwerpunkt liegt hier auf medienunterstützten ‚on-campus‘-Aktivitäten (vgl. Müller-Böling, 2000, S. 242). Eine neue Variante dieser Kategorie in der deutschen Hochschulbildungslandschaft wurde durch das seit 2002 laufende Projekt ‚Notebook-Universität‘ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) initiiert, in dem bundesweit Studierende an 22 Hochschulen über ihr Notebooks ständig online mit Lehrsoftware und Datenbanken verbunden sind und ihnen so ermöglicht werden soll, Studienprojekte individuell und ortsunabhängig zu gestalten.
- *Virtuelle Universitäten* schließlich lassen sich in die Gruppe der neu gegründeten Institutionen und die der „ins Virtuelle diffundierenden Fernuniversitäten“ (Schulmeister, 2001, S. 93) untergliedern. Virtuelle Universitäten decken einen breiten

Fächerkanon ab und wollen eine möglichst große Zielgruppe erreichen. Die Lehre wird, abgesehen von einzelnen Präsenzveranstaltungen bei den Fernuniversitäten, vollständig mithilfe von Distance-Learning-Methoden angeboten („off-campus“).

3.2 Beispiele virtueller Universitäten

Die im Folgenden in den Tabellen 2 und 3 dargestellten Hochschulen gehören der oben dargestellten Kategorie der ‚Virtuellen Universitäten‘ an, gegliedert nach virtuellen Voll-Universitäten (Tab. 2) und Fernuniversitäten Online (Tab. 3). Es werden hier nur solche Institutionen in die Betrachtung einbezogen, die ganzheitliche Konzepte der virtuellen Hochschullehre verfolgen. Albert Sangràs fordert in diesem Zusammenhang:

„The term ‘virtual university’ should encompass the concept of a university as a whole that is offered to students and the teaching and researching community, the university itself“ (Sangrà, 2003, S. 1).

Die hier betrachteten virtuellen Institutionen unterliegen diesem engen Verständnis von ‚virtuellen Hochschulen‘. Sie wurden in die Auswahl aufgenommen, wenn sie den drei Kriterien ‚Eigenständigkeit‘, ‚ganzheitliches Studienangebot‘ und ‚breiter Fächerkanon‘ in vollem Umfang entsprechen.

Von einer Eigenständigkeit der Bildungsinstitutionen wird dann ausgegangen, wenn die virtuelle Hochschule ihr Studienangebot nicht im Rahmen eines Netzwerkes oder Konsortiums anbietet, sondern wenn sie als souveräne Bildungsanstalt, unabhängig von anderen Institutionen, agiert. Kooperationen mit anderen Bildungsinstitutionen können zwar bestehen, ihr Fehlen schränkt die Funktionalität der Hochschule im eigentlichen Sinne jedoch nicht ein. Dies trifft sowohl auf virtuelle Neugründungen (z.B. Capella University, Western Governors University), auf solche Institutionen, die sich von einer Präsenzuniversität zur Virtuellen Universität entwickelt haben (wie die Virtual University of the Technological Institute of Monterrey) sowie auf Fernuniversitäten mit eigenständigem virtuellen Zweig zu. Die im Folgenden dargestellten virtuellen Hochschulen zeichnen sich dadurch aus, dass sie alle Funktionen einer (Präsenz-)Universität integriert umsetzen. Ihr Angebot sieht die Abwicklung des gesamten Studiums – von der Einschreibung bis zur Abschlussprüfung – vor. Dies beinhaltet die gesamte mit einem Studium verbundene Administration, umfassende Kommunikationsmöglichkeiten, Zugriffsmöglichkeiten auf Bibliotheken und Datenbanken, Prüfungsverwaltung sowie eine komplexe technische Infrastruktur auf einer virtuellen Internetplattform. Schließlich bieten die aufgeführten virtuellen Universitäten allesamt mehrere komplette Online-Studiengänge – und dies in einem Fächerkanon jenseits der ‚klassischen‘ Online-Studienfächer Wirtschaft und Informatik – an.

Tabelle 2: Virtuelle Voll-Universitäten

seit	Abschlüsse	Fachbereiche	Sprachen	Anzahl Studenten	Studiengebühren
<i>Capella University</i>					
1993	Bachelor (186 C), Master (48 C), Promotion (120 C), Zertifikate	Pädagogik, Psychologie, Wirtschaft und Technik, Geisteswiss.	Englisch	2004: 15.700	Bachelor: \$1215/3 C; Master: \$1425 – \$1830/3 C; Promotion: ca. \$2000/5C; Zertifikate zw. \$1520-\$1995 pro Kurs www.capella.edu
<i>Jones International University</i>					
1993	Bachelor (120 C), Master (36 C), Zertifikate (12 C)	Unternehmenskommunikation, Wirtschaft, Pädagogik	Englisch, Spanisch	Keine Angaben	Bachelor: \$1215/3 C; Master: \$1425 – \$1830/3 C; Zertifikate: ca. \$7000 www.jonesinternational.edu
<i>National University Online (NUO)</i>					
2001	Bachelor (60–80 QU), Master (ca. 90 QU), Zertifikate	Pädagogik, Maschinenbau/Technologie, Gesundheit/Human Services, Kommunikation, Literaturwiss., Naturwiss., Weiterbildung	Englisch	Keine Angabe	\$230 pro QU www.nuo.edu
<i>Penn State World Campus</i>					
1998	Bachelor (120 C), Master (30–35 C), Aufbaustudium (60 C), Zertifikate	Wirtschaft, Pädagogik, Geographie, Ingenieurs-wiss., Literatur, Kunst, Ernährungswiss., Recht	Englisch	Keine Angabe	undergraduate: \$400/CH graduate: \$497/CH www.worldcampus.psu.edu
<i>Universitat Oberta Catalunya (UOC)</i>					
1995	Master, Aufbaustudiengang, Zertifikate	Recht, Politik/Verwaltung, Psychologie/Pädagogik, Wirtschaft, Geisteswiss., Informatik, Gesundheitswiss., Tourismus, Asienwiss.	Spanisch, Katalanisch	2004: 32.246	Master: insg. €3000-€4000; Aufbaustudiengang: insg. €2000-€4000 www.uoc.edu
<i>Universiti Adzul Razak (UNITAR)</i>					
1997	Zertifikate (40 CH), Bachelor (120 CH), Master (36–45 CH), Promotion	Informationstechnologie, Wirtschaft/Verwaltung, Geistes-/Sozialwiss., Tourismusmanagement	Englisch	2003: 6.141	Kosten insg.: Bachelor: \$8000-\$10.000; Master: ca. \$3500-\$5000; Diplom ca. \$4000; Promotion ca. \$5000 (für intern. Stud. etwas höher) www.unitar.edu.my
<i>University of Maryland University College (UMUC)</i>					
1994	Bachelor (120 C), Master (ca. 35 C), Zertifikate (12–21 SH)	Wirtschaft, Kommunikationswiss., Geschichte, Sprachen, Informatik, Psychologie, Sozialwiss., Journalismus, Umweltwiss., Fernlehre	Englisch	2002: 86.769	undergraduate: \$230 pro SH (intern. Stud.: \$444/SH); graduate: \$371/SH (\$604/SH); MBA: \$635/SH www.umuc.edu
<i>University of Phoenix Online</i>					
1989	Bachelor (ca. 60 CH), Master (ca. 35 CH), Promotion (62 CH)	Wirtschaft, Technik, Gesundheitswesen, Pädagogik, Sozial- und Verhaltenswiss.	Englisch	2004: 79.300	Bachelor: \$494/CH, Master: \$612/CH, Promotion: \$692/CH www.uopxonline.com
<i>USQonline</i>					
1995	Diplom, Bachelor, Aufbaustudium, Master, Promotion	Kunst, Wirtschaft, Erziehung und Bildung, Ingenieurwiss., Naturwiss., Sprachwiss.	Englisch	2003: 15.799	undergraduate: AUS \$750-1660/Kurs graduate: AUS \$1330-1820/Kurs Promotion: AUS \$2730/Kurs www.usq.edu.au
<i>Virtual University of the Technological Institut of Monterrey (ITESM)</i>					
1998	Master (Dauer 3 Jahre), Promotion (Dauer 5,5 Jahre)	Wirtschaft und Verwaltung, Ingenieurwesen, Technologie, Pädagogik, Sozialwiss.	Spanisch	2005: 85.000	\$1097 pro Trimester www.ruv.itesm.mx
<i>Western Governors University (WGU)</i>					
1995	Bachelor, Master (keine Zertifizierung nach Credit Points)	Lehrerausbildung, Wirtschaft, Informationstechnologie	Englisch	400 Absolventen/Jahr	MBA ca. \$3250 pro Halbjahr; alle anderen Programme ca. \$2800 pro Halbjahr (Studiendauer ca. 4 Jahre) www.wgu.edu

C = credit; CH = credit hour; QU = quarter unit; SH = semester hour.

Tabelle 3: Fernuniversitäten Online

seit	Abschlüsse	Fachbereiche	Sprachen	Anzahl Studenten	Studiengebühren
Athabasca University (AU)					
Fernuni 1970, seit 1994 Online	Bachelor, Master	Naturwiss., Geisteswiss., Sozialwiss., Interdisziplinäres Studium, Handel, Krankenpflege, Fernlehre, Gesundheitswesen, Wirtschaft	Englisch	2003: ca. 30.000	Bachelor: \$3.550 pro Jahr (int. Stud. x2), Master: ca. \$10.000 insg. (MBA \$30.000) www.athabasca.ca
Indira Ghandi Open University (IGNOU)					
2005	Zertifikate, Diplom, Bachelor, Master, Promotion	Landwirtschaft, Informationswiss., Weiterbildung, Pädagogik, Technologie, Gesundheitswiss., Geisteswiss., Recht, Wirtschaft, Naturwiss., Sozialwiss.	Englisch, Hindi	2005: 1,5 Mio.	Promotion ca. \$250, Master ca. \$300, Bachelor \$80–\$300 www.ignou.ac.in
Korea National Open University (KNOU)					
Fernuni: 1972, Gründung Open Cyber University (ODU): 1997	Kein Zugang zu Daten	Freie Künste, Sozialwiss., Naturwiss., Pädagogik	Koreanisch	2001: 4.325	Keine Angabe www.knou.ac.kr
Open University Britain (OUB)					
Fernuni: 1969, Virtueller Zweig: Anfang der 1990er	Zertifikate (60 C), Diplom (120–130 C), Bachelor (240 C), Master (300–360 C)	Wirtschaft, Pädagogik und Lehrerausb., Umweltwiss., Gesundheits- und Sozialwiss., Geisteswiss., Informatik, Recht, Mathematik, Psychologie, Naturwiss., Technik	Englisch	2006: ca. 190.000	Master ca. £ 3.500–£5.500; Bachelor ca. £2.500; einzelne Kurse ca. £800 www.open.ac.uk
Open University HongKong (OUHK)					
1989	Zertifikat (30C), Diplom (60 C), associate degree (80 C), Bachelor (120–160 C), Master (60 C); postgrad. Studium (40–50 C)	Kunst und Sozialwiss., Wirtschaft/ Verwaltung, Pädagogik/Sprachen, Naturwiss./Technik, Fernlehre/ Erwachsenenbildung	Englisch, Chinesisch	2005: 18.000	Pro Credit: Basiskurse: \$780, Diplom/Bachelor \$880, Master \$940–1.015, Postgraduate \$1.015–1.275 www.ouhk.edu.hk
Open University Nederland (OUN)					
Fernuni: 1984	Bachelor, Master, guided Master, akad. Kurzprogramme	Recht, Volkswirtschaft, Wirtschaftswiss., Maschinenbau, Umweltwiss., Kulturwiss., Psychologie	Niederländ., Englisch (einz. Kurse)	2005: 18.474	€250 pro Modul www.ou.nl
Télé-Université Quebec					
Fernui 1972, Technikmodernisierung 1997	Diplom (30 C), Zertifikat (12 C), Bachelor (90 C), Master (45 C), Promotion (90 C)	Verwaltung, Kommunikation, Pädagogik, interdisziplinäre Studien, Finanzen, Fernlehre, Informatik, Literaturwiss./ Sprache, Psychologie, Naturwiss., Sozialwiss., Technologie, Tourismus	Französisch	2004: 20.048	Bachelor/Master: \$150–\$350/C; Promotion: ca. \$300/C www.eluy.uqubec.ca
Virtuelle FernUniversität Hagen					
Fernuni 1975, Lernraum virt. Univ. seit 1996	Diplom, Bachelor, Master, Magister, postgraduale Studiengänge	Elektrotechnik und Informationstechnik, Kultur- und Sozialwiss., Informatik, Mathematik, Rechtswiss., Wirtschaft	Deutsch, Englisch (einz. Kurse)	2005: 44.715	Vollzeitstudium ca. €300, Teilzeitstudium ca. \$170 pro Semester http://vu.fernuni-hagen.de

C = credit.

Die Angaben zu den in den Tabellen 2 und 3 aufgeführten virtuellen Institutionen ergeben sich aus der Analyse relevanter Fachliteratur (siehe vor allem Schulmeister, 2001; Bertelsmann Stiftung & Heinz Nixdorf Stiftung, 2000; Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2001) und der UNESCO-Fallstudien zu internationalen virtuellen Universitäten (vgl. <http://www.unesco.org/iiep/virtualuniversity/home.php>) sowie einer umfassenden eigenen Internetrecherche der entsprechenden Homepages der Bildungsinstitutionen. Ein Anspruch auf Vollständigkeit kann aufgrund der Vielzahl unterschiedlicher Darstellungen und Definitionen des Phänomens ‚Virtuelle Hochschule‘ jedoch nicht erhoben werden.

3.3 Virtuelle Voll-Universitäten und Fernuniversitäten Online – ein Vergleich

Die beiden Subgruppen virtueller Hochschulen sollen im Folgenden in Bezug auf folgende verschiedene Kriterien verglichen werden:

1. Die hier betrachteten Varianten virtueller Hochschulen richten sich an dieselbe *Adressatengruppe*. Sie sind gleichermaßen konzipiert für ältere Studierende, die aufgrund beruflicher oder familiärer Verpflichtungen darauf angewiesen sind, ein weitgehend zeit- und ortsunabhängiges Studium zu absolvieren.
2. Erwartungsgemäß bieten alle Universitäten *Studiengänge* in Wirtschaft und Informatik bzw. Technik an, bemerkenswert ist jedoch z.B. die Tatsache, dass das Fach Pädagogik im Fächerkanon der meisten hier dargestellten Institutionen auftaucht. Die Lehrgebiete der Fernuniversitäten Online sind breiter angelegt als die der virtuellen Voll-Universitäten, was darauf zurückzuführen ist, dass Fernuniversitäten auf bestehende Curricula und logistische wie strukturelle Erfahrungen der Methode der traditionellen Distance Education zurückgreifen können, während die virtuellen Universitäts-Neugründungen alle Programme und Kurse von Grund auf neu entwickeln müssen und demnach den Kanon der angebotenen Studienfächer erst allmählich erweitern.
3. Die angebotenen *Studienabschlüsse* orientieren sich am dreistufigen Studienmodell, wobei jede einzelne Institution mindestens zwei Stufen, mit dem Schwerpunkt auf undergraduate und graduate Studiengänge, abdeckt. Die *Virtual University of the Technological Institute of Monterrey* (ITESM) und die *Universitat Oberta Catalunya* (UOC) bilden hier eine Ausnahme, indem sie ausschließlich graduate und post-graduate Studiengänge anbieten. Sieben der aufgeführten virtuellen Institutionen bieten sogar die Möglichkeit zur Promotion online an. Im Gegensatz zu den virtuellen Voll-Universitäten offerieren Online-Fernuniversitäten neben Bachelor- und Master-Studiengängen auch Diplom-Abschlüsse.
4. Insgesamt liegen die *Studierendenzahlen* bei den virtuellen Fernuniversitäten höher als bei den virtuellen Voll-Universitäten. Die mit Abstand höchste Quote unter den Fernuniversitäten weist hier mit 1,5 Mio. Einschreibungen im Jahr 2005 die *Indira Gandhi Open University* (IGNOU) auf. Die höchste Studierendenquote bei den vir-

tuellen Voll-Universitäten fällt mit 85.000 an der mexikanischen *Virtual University of the Technological Institute of Monterrey* (ITESM) demgegenüber gering aus. Die große Diskrepanz zwischen den Studierendenzahlen der so genannten ‚Mega-Universitäten‘ (vgl. Daniel, 2005) und der rein virtuellen Universitäten resultiert unter anderem aus dem Anteil der Virtualität in der Lehre. Die in Tabelle 3 aufgenommenen Institutionen zählen entweder zu den traditionellen Fernuniversitäten, die sich neuerdings einen eigenständigen virtuellen Zweig zugelegt haben, wie z.B. der Lernraum Virtuelle Universität (LVU) der FernUniversität Hagen, oder sie verfeinern ihr hybrides Lernkonzept zunehmend mit virtuellen Elementen, folgen also der oben beschriebenen Entwicklung von der traditionellen Distance Education zum Distance-E-Learning mithilfe des verstärkten Einsatzes von E-Learning-Elementen in der Lehre. So verfolgt die *Athabasca University* (AU) seit Mitte der 1990er Jahre einen Drei-Stufen-Plan, nach dem bis 2005 alle der insgesamt 570 Fernlehrkurse mindestens eine ‚moderate integration‘ neuer Technologien vorweisen sollten. Diese zweite Entwicklungsstufe beinhaltet den Einsatz internet-basierter Aktivitäten und Kommunikationstechnologien sowie die digitale Interaktion mit den Tutoren und die Übermittlung von Arbeitsaufgaben per E-Mail. Geplant ist eine Modulation aller Kursangebote zur ‚full integration‘ digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien. Diese dritte Stufe beinhaltet die umfassende Online-Verfügbarkeit aller Kurskomponenten und Aktivitäten mit der Ausnahme von Basisliteratur (Abrioux, 2003, S. 9–23). Die Online-Fernuniversitäten können allesamt auf Strukturen des traditionellen Distance Learnings zurückgreifen und bieten häufig virtuell unterstützte klassische Fernlehre an, indem sie das Studienmaterial online verfügbar halten. Auch Studierende, die nicht ständig über einen Internetzugang verfügen, können so an dem Studienangebot der Institutionen teilhaben. Neben rein virtuellen Studieninhalten bieten Online-Fernuniversitäten den Studierenden so eine Form der asynchronen Teilhabe an ihrem Lehrangebot an, was die Unterrichtung großer Studierendengruppen ermöglicht. Die angebotene Lehre an virtuellen Voll-Universitäten weist hingegen durchweg einen sehr hohen virtuellen Anteil auf; vollständige Online-Studiengänge sind in ihrer Teilnehmerzahl jedoch stark beschränkt (vgl. Abschnitt 2).

5. Die für die online verfügbaren Studiengänge erhobenen *Studiengebühren* gestalten sich sehr unterschiedlich und sind nur schlecht zu vergleichen, da einige Institutionen sie per Creditpunkt berechnen, andere für den kompletten Studiengang oder pro Trimester. Insgesamt erheben die indische *Indira Gandhi Open University* (IGNOU) und die *Universiti Adcul Razak* (UNITAR) in Malaysia vergleichsweise niedrige Studiengebühren, *Athabasca University* (AU) und andere US-amerikanische Institutionen finden sich am anderen Ende der Skala wieder. Es scheint eine Tendenz der höheren Studiengebühren von Institutionen mit Hauptsitz in Industrieländern im Vergleich zu denen aus weniger entwickelten Ländern zu geben.

Unter dem Aspekt der Internationalisierung von Hochschullehre stellt sich jedoch die Frage der Akzeptanz und Wertigkeit dieser vergleichsweise ‚kostengünstigen‘ Studienabschlüsse. Es ist anzunehmen, dass die an diesen Institutionen erworbenen Abschlüsse auf dem internationalen Markt nicht als gleichwertig anerkannt werden, so dass vermutlich niedrige Studiengebühren noch keine hinreichende Entscheidungsgrundlage für eine Studienabsicht darstellen. Die Virtuelle FernUniversität Hagen nimmt eine exponierte Stellung unter den dargestellten virtuellen Bildungsinstitutionen ein, da sie ihren Studierenden ein Konzept anbietet, bei dem das Studium bis auf die Kostenübernahme für Studienmaterialien gebührenfrei gehalten wird. Trotz der derzeitigen Diskussionen um die Einführung von Studiengebühren für den deutschen Hochschulsektor, verzichtet die Institution vorerst auf die Erhebung von Studienbeiträgen.

6. Ein gravierender Unterschied zwischen den virtuellen Voll-Universitäten und den Fernuniversitäten Online ist am Faktor *Sprache* festzumachen. Virtuelle Voll-Universitäten stellen ihre Studiengänge ausschließlich in den beiden Weltsprachen Englisch und/oder (seltener) Spanisch zur Verfügung. Eine internationale Studentenschaft als Abnehmer ist damit leicht anzusprechen. Die 1995 gegründete *Universitat Oberta Distance Education Catalunya* (UOC) mit Hauptsitz in Barcelona bietet ihr anfangs durch die katalanische Sprache regional beschränktes Lehrangebot seit 2000 auch vollständig in Spanisch an. Diese Öffnung zum internationalen spanischen Markt führte 2002 dazu, dass immerhin 30 % der gesamten Studentenschaft internationaler Herkunft waren, wobei diese vorwiegend aus südamerikanischen Ländern stammten (Celardin, 2002, S. 1). Virtuelle Fernuniversitäten hingegen bieten ihre Online-Studiengänge in der dem Sitz der Institution entsprechenden Nationalsprache an, die lediglich um einzelne Kurse oder maximal einzelne Studiengänge in englischer Sprache erweitert werden. Das Lehrangebot zielt demnach eher auf die Zielgruppe der nationalen Berufstätigen sowie zeit- und ortsgebundenen Studierenden; eine internationale Rekrutierung von Studierenden scheint hier nur zweitrangig verfolgt zu werden. Die *Korea National Open University* (KNOU) schließt Studierende ohne Wohnsitz im eigenen Land sogar vom Studienangebot vollständig aus.

Trotz aller festzustellenden Parallelitäten der beiden Konzepte ‚Virtuelle Voll-Universität‘ und ‚Fernuniversität Online‘ verfolgen die Bildungsinstitutionen der beiden Kategorien offenbar unterschiedliche Ziele und bedienen verschiedene Märkte. Während die meist profit-orientierten, neu gegründeten Portale eher kleinere Studierendengruppen auf dem internationalen Markt ansprechen, setzen die mit egalitärem, non-profit-orientierten Anspruch ausgestatteten Fernuniversitäten nach wie vor ihren Schwerpunkt auf die Weiterbildung der nationalen Zielgruppe der in der Regel berufstätigen Studierenden. Gegenstand der betrachteten virtuellen Fernuniversitäten bilden eher Bildungsaktivitäten, die in die Tiefe des nationalen Bildungsmarktes eindringen.

Der verfolgte Bildungsanspruch der Virtuellen Voll-Universitäten geht eher in die Breite, was einer Öffnung der Bildungsangebote für eine internationale Studentenschaft entgegenkommt.

4. Die Virtuelle Universität im transnationalen Bildungsraum

Mit dem Einsatz neuer Technologien in der Lehre können geographische Räume überbrückt werden, was eine Internationalisierung der Lehre und neue Formen grenzüberschreitenden Lernens ermöglichen kann. Ziel virtueller Universitäten ist die Vergrößerung des Angebots von Lehrinhalten, die durch ihre spezielle didaktische Aufbereitung einem internationalen Publikum zugänglich gemacht werden sollen. Durch Formen des Distance-Learnings können Lernprozesse individualisiert werden, damit Studierende sie ihren subjektiven Bedürfnissen anpassen können (vgl. Young, Gehrman & Kerkman, 2003, S. 167). Dabei sind die Phänomene ‚Virtualisierung‘ und ‚Globalisierung‘ eng miteinander verwoben, denn durch grenzüberschreitende virtuelle Studienangebote kann eine globale Studierendenschaft angesprochen werden.

Um die Transparenz des globalen Bildungsmarkts zu erhöhen und Gefahren, die mit der zunehmenden Verbreitung grenzüberschreitender Studienangebote verbunden sind, einzudämmen, haben UNESCO und OECD 2005 gemeinsame Richtlinien zur Qualitätssicherung in der grenzüberschreitenden Hochschulbildung verabschiedet. Im Rahmen dieses Dokumentes wird grenzüberschreitende Hochschulbildung wie folgt beschrieben:

Cross-border higher education includes higher education that takes place in situations where the teacher, student, programme, institution/provider or course materials cross national jurisdictional borders. Cross-border higher education may include higher education by public/private and not-for-profit/for-profit providers. It encompasses a wide range of modalities, in a continuum from face-to-face (taking various forms such as students travelling abroad and campuses abroad) to distance learning (using a range of technologies and including e-learning) (OECD, 2005, S. 9).

Lanzendorf und Teichler (2003, S. 222) beschreiben „transnational education“ als „Studienangebot oder studienbezogene Dienstleistungen, deren Anbieter in einem anderen Land beheimatet sind als die Teilnehmer bzw. deren Anbieter überhaupt nicht mehr einem bestimmten Herkunftsland zuzuordnen sind“.

Adick (2005, S. 264) schließlich sieht das Konzept des ‚transnationalen Bildungsraumes‘ als „Oberbegriff für alle Aspekte der Transnationalisierung im Bildungswesen“ an. Virtuelle Bildungsanbieter kreieren durch das Angebot transnationaler Bildungsmaßnahmen, in denen Lernende „transnational“ anerkannte Zertifikate erwerben und ihre Chancen auf virtuelle wie auch leibhaftige grenzüberschreitende Kommunikation und Mobilität erhöhen“ (ebd.), einen solchen ‚transnationalen Bildungsraum‘. Dabei steht der transnationale Bildungsraum in Abgrenzung zum internationalen Bildungsraum, in dem die Institution eigenverantwortlich, vom Staat unabhängig handelt

und so dem nicht-öffentlichen Sektor zuzurechnen ist (ebd., S. 265). Virtuelle Hochschulen, vor allem die in Tabelle 2 aufgeführten Virtuellen Voll-Universitäten, sind demnach zu den Anbietern transnationaler Bildungsinhalte zu zählen. Es stellt sich jedoch die Frage, welche Relevanz den virtuellen Studienangeboten im Rahmen transnationaler, grenzüberschreitender Lehre zukommt.

Die Öffnung von virtuellen Bildungsangeboten für den grenzüberschreitenden Bildungsmarkt wird durch das internationale Vertragswerk der WTO (World Trade Organisation), GATS (General Agreement on Trade in Services), geregelt. GATS formuliert Bestimmungen über den grenzüberschreitenden Handel mit Dienstleistungen, zu denen auch die Bildungsangebote virtueller Hochschulen und Fernuniversitäten zählen. Eine der von GATS anerkannten Handelsarten ist der so genannte ‚cross-border supply‘, dem die Distance-Learning-Angebote zugerechnet werden.

Transnationale Bildungsangebote sorgen dafür, dass Wissen an geographischer Beschränktheit verliert. Diese Entwicklung wird durch den Einsatz von Distance-Learning-Methoden noch verstärkt: Virtuelle Bildungsangebote können zumindest theoretisch weltweit absolviert werden (Brockhaus, Emrich & Mei-Pochtler, 2000, S. 155 f.). Durch das steigende Angebot grenzüberschreitender Bildungsangebote ist allerdings ein umfassender Regelungsbedarf bezüglich der Akkreditierung und Standardisierung transnationaler Bildungsangebote sowie des Credit-Transfers entstanden. Die von OECD und UNESCO gemeinsam erstellten Richtlinien zur Qualitätssicherung in der grenzüberschreitenden Hochschulbildung stellen einen ersten Versuch in Richtung der Erhöhung der Transparenz dieser Problemfelder dar. Es handelt sich bei den Richtlinien allerdings lediglich um Empfehlungen, deren Umsetzung für Regierungen, Bildungsanbieter und Akkreditierungsagenturen nicht zwingend geboten ist.

Die idealtypische Einschätzung des Szenario 2005 der Bertelsmann Stiftung im Jahre 2000, dass ein Studierender „sich aus einer Palette der Organisationen irgendwo auf der Welt eine auswählen [kann]. Wenn ihm das heimische Bildungssystem unattraktiv erscheint, nutzt er ein anderes – vorausgesetzt, er kann es sich finanziell leisten und seine Englischkenntnisse sind gut genug“ (Encarnaç o et al., 2000, S. 23), ist in der dargestellten Form nicht umzusetzen: Das Problem der Sprache ist gerade auch für die Anbieter transnationaler Studiengänge ein zentrales, denn sie sind gezwungen, ihre Angebote grundsätzlich mehrsprachig oder zumindest in englischer oder spanischer Sprache zu entwickeln und bereitzustellen, was erhebliche Kosten mit sich bringt.

Auch unter dem Aspekt der Verbreitung der Lehre in andere Kulturkreise muss in Betracht gezogen werden, dass Studierende unterschiedlicher Kulturen und mit differierendem sprachlichen Hintergrund auf ein und dasselbe Studienangebot verschieden reagieren können. Die Benutzung von Beispielen oder kulturgebundene Aussagen innerhalb eines Lehrdesigns müssen daraufhin überprüft werden, ob sie auch in einem anderen Land akzeptabel sind (Brockhoff, 2001, S. 13). Kulturspezifische Bedürfnisse

Studierender bieten für grenzüberschreitende Anbieter aber auch die Chance, mit ihren Studienangeboten Nischenbereiche zu belegen: An der *University of the West Indies* z.B. wird ein Studiengang ‚Hotelmanagement‘ angeboten, der genau auf die Bedürfnisse der dort lebenden Studierenden abgestimmt ist. Andere virtuelle Universitäten bieten Studiengänge im Fachbereich Tourismus für bestimmte regionale Gebiete an (vgl. Télé-Universität Quebec, Tab. 3).

Die für virtuelle Studiengänge propagierte Grenzenlosigkeit wird durch die Erhebung von Studiengebühren wieder eingeschränkt. Die von einigen, vor allem profitorientierten Anbietern erhobenen Studiengebühren sind für Studierende aus vielen Ländern schlicht nicht zu leisten. Zudem werden für ausländische Studierende oft erheblich höhere Studiengebühren erhoben als für Einheimische, wie z.B. an der *Athabasca University* (vgl. Tab. 3).

Weltweit ständig wachsender Zugang zu Informations- und Kommunikationstechnologien in Kombination mit neuen Formen der Lehre können zu einer Vergrößerung der Wettbewerbschancen virtueller Studienangebote im transnationalen Bildungsraum führen, jedoch besteht in den verschiedenen oben angesprochenen Bereichen noch ein erheblicher Handlungsbedarf, um den Beitrag, den virtuelle Hochschulen zur transnationalen Hochschulbildungslandschaft beisteuern können, zu optimieren.

5. Fazit

Der Markt der virtuellen Hochschulbildung ist vielfältig und verworren. Nicht nur, dass sich die einzelnen als virtuelle Universität oder virtueller Campus titulierten Angebote in dem Anteil virtueller Lehre stark unterscheiden, auch die jeweiligen Organisationsstrukturen sowie die Fokusse ihrer Zielsetzungen differieren extrem.

Die von einigen Experten über kurz oder lang prognostizierte Ablösung der traditionellen Präsenzuniversität durch virtuelle Einrichtungen ist in naher (und auch in ferner) Zukunft wohl nicht zu erwarten, eine Bereicherung des internationalen Hochschulbildungswesens durch virtuelle Bildungsinstitutionen jedoch nicht von der Hand zu weisen.

Ein Wachstum im Bereich der virtuellen Bildungsinstitutionen ist nicht zu ignorieren – nur wenige virtuelle Großprojekte sind bisher gescheitert: So wurde die *USA Open University Initiative der Open University Britain* (OUB) aufgrund von Problemen mit der amerikanischen Akkreditierung eingestellt, und auch die *California Virtual University* (CVU), die sich zunächst in Abgrenzung zu der *Western Governors University* (WGU) formiert hatte, hat ihren Betrieb 1999 wieder einstellen müssen, weil die für das Projekt entstandenen Kosten nicht mehr erbracht werden konnten (Schulmeister, 2001, S. 99 f.).

Der Einsatz von Distance-Learning-Methoden in der globalen Hochschulbildungslandschaft ermöglicht eine weltweite virtuelle Mobilität, die erhebliche Maßnahmen zur Standardisierung erfordert. Virtuelle Universitäten handeln in einem grenzenlosen

Umfeld jenseits regionaler und nationaler Richtlinien, was zu einem Problem bezüglich der Akkreditierung und Zertifizierung wird. Studierende müssen dazu befähigt werden, Entscheidungen über die Eignung eines virtuellen Studienangebotes für ihre eigenen Bedürfnisse zu treffen. Im konkreten Fall wird dies jedoch eher über den Vergleich der Modalitäten einzelner Studiengänge denn der gesamten Bildungsinstitution geschehen. Entscheidungsleitende Faktoren für einen Studienbeginn an einer virtuellen Hochschule herauszustellen, übersteigt die Kapazität dieses Artikels und bedarf einer gesonderten Behandlung in anderem Zusammenhang.

Räumliche und zeitliche Unabhängigkeit der Lehrangebote virtueller Universitäten sowie die bereits vorhandenen Strukturen der Fernuniversitäten stellen gute Voraussetzungen dar, nicht nur die Zahl, sondern auch das Spektrum der Studierenden im Vergleich zu traditionellen Präsenzuniversitäten zu erhöhen. Um allerdings erfolgreich grenzüberschreitende Bildungsangebote zu verbreiten, müssen virtuelle Bildungsanbieter Businessmodelle entwickeln, die auch für eine kostengünstige Unterrichtung großer Studentenzahlen geeignet sind. Mega-Universitäten wie die *Indira Gandhi Open University* (IGNOU), die allerdings verstärkt auf den Einsatz asynchroner Lehre aufbauen, zeigen, dass es diesbezüglich sowohl für nationale als auch für grenzüberschreitende Anbieter durchaus gangbare Modelle gibt (Daniel, 2005, S. 6).

Auf den ersten Blick scheinen virtuelle Fernuniversitäten ideale Vorraussetzungen für transnationale Studienangebote mitzubringen. Hohe Studierendenzahlen, moderate Studiengebühren und über Jahre gewachsene Fernlehr-Strukturen, die eine Adaptierung virtueller Lehrelemente begünstigen und vereinfachen, sprechen dafür. Jedoch unterscheiden sich die Institutionen in der Qualität und Quantität der eingebundenen virtuellen Lehre extrem und das Angebot von Studiengängen vorwiegend in der nationalen Sprache steht einer Öffnung zum internationalen und transnationalen Hochschulbildungsraum noch entgegen.

Für die dargestellten Virtuellen Voll-Universitäten besteht das Problem der Sprachbarriere in der Regel nicht, allerdings erheben die meisten Institutionen hohe Studiengebühren, was teilweise auf Profitstreben aber auch schlicht auf die hohen Entwicklungs- und Betreuungskosten für didaktisch hochwertige Online-Studiengänge zurückzuführen ist. Dies führt zu einer elitären Klientel, die an dem Studienangebot teilhaben kann; weite Teile der Weltbevölkerung sind aus finanziellen Gründen und weil sie nicht über einen permanenten Online-Anschluss verfügen vom Zugang ausgeschlossen.

Sowohl die in diesem Artikel betrachteten Virtuellen Voll-Universitäten als auch die Online-Fernuniversitäten bieten in ihrer derzeitigen Form keinen optimalen Beitrag zur Verbesserung der Lehrsituation im transnationalen Hochschulbildungsraum. Beide Konzepte weisen Schwächen auf diesbezüglich relevanten Ebenen auf. Um den Beitrag zu erhöhen, den virtuelle Hochschullehrangebote für den transnationalen Bildungsraum leisten können, müssten sich virtuelle Fernuniversitäten grundsätzlich

sprachlich öffnen oder aber Virtuelle Voll-Universitäten müssten sich quasi auf den Wert traditioneller Distance Education-Elemente in der Lehre rückbesinnen. Aufgrund der damit verbundenen hohen Kosten einerseits bzw. der implizierten strukturellen Veränderungen in der Organisation der Institutionen andererseits, ist dies wohl eine Forderung mit hohem visionären Charakter. Ob eines der Modelle zu verwirklichen sein wird bzw. ob überhaupt der Bedarf besteht, virtuelle Bildungsinstitutionen in dieser Richtung weiter zu entwickeln, wird zukünftig zu beobachten sein.

Literatur

- Abrioux, D. (2003). Athabasca University, Canada. An evolution of an existing institution. In S. D'Antoni (Ed.), *The virtual university. Models & messages*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
Verfügbar unter: <http://www.unesco.org/iiep/virtualuniversity/files/uoc.pdf> [30.06.2006].
- Adick, C. (2005). Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. *Tertium Comparationis*, 11 (2), 243–269.
- Bertelsmann Stiftung & Heinz Nixdorf Stiftung (Hrsg.). (2000). *Studium online. Hochschulentwicklung durch neue Medien*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Brockhaus, M., Emrich, M. & Mei-Pochtler, A. (2000). Hochschulentwicklung durch neue Medien – internationale Best-Practice-Projekte. In Bertelsmann Stiftung & Heinz Nixdorf Stiftung (Hrsg.), *Studium online. Hochschulentwicklung durch neue Medien* (S. 139–164). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Brockhoff, K. (2001). Die neuen Medien erfordern neue Strukturen. In Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.), *Campus online. Hochschulen, neue Medien und der globale Bildungsmarkt* (Villa-Hügel-Gespräch 2000) (S. 8–19). Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Büschken, J. (2000). *Zukunft – virtuelle Universität?* (Eichstätter Antrittsvorlesungen, Bd. 2). Wolnzach: Kastner.
- Encarnação, J. L., Leidhold, W. & Reuter, A. (2000). Szenario: Die Universität im Jahre 2005. In Bertelsmann Stiftung & Heinz Nixdorf Stiftung (Hrsg.), *Studium online. Hochschulentwicklung durch neue Medien* (S. 17–29). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Grotlüschen, A. (2006). E-Learning, Web Based Learning, Telelearning, Fernunterricht und Blended Learning. In R. Bröckermann (Hrsg.), *Handbuch Personalentwicklung: die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung* (S. 179–193). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Guri-Rosenblit, S. (2005). Distance Education and e-learning: Not the same thing. *Higher education*, 49 (4), 467–493.
- Holst, U. (2002). *Online studieren. Fernstudium und virtuelle Universität*. Würzburg: Lexika-Verlag.
- Kerres, M. (2001). *Multimediale und telemediale Lernumgebungen: Konzeption und Entwicklung* (2., vollständig überarbeitete Aufl.). München: Oldenbourg.
- Lanzendorf, U. & Teichler, U. (2003). Globalisierung im Hochschulwesen – ein Abschied von etablierten Werten der Internationalisierung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (2), 219–238.
- Müller-Böling, D. (2000). *Die entfesselte Hochschule*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Sangrà, A. (2003). Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Spain. A newly created institution. In S. D'Antoni (Ed.), *The virtual university. Models & messages*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
Verfügbar unter: <http://www.unesco.org/iiep/virtualuniversity/files/uoc.pdf> [30.06.2006]
- Schulmeister, R. (2001). *Virtuelle Universität – Virtuelles Lernen*. München: Oldenbourg.

- Sloane Survey of Online Learning. (2003). Verfügbar unter:
http://www.sloan-c.org/resources/sizing_opportunity.pdf [30.06.2006].
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. (Hrsg.). (2001). Campus online. Hochschulen, neue Medien und der globale Bildungsmarkt (Villa-Hügel-Gespräch 2000). Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Young, B., Gehrmann, S. & Kerkmann, M. (2003). Interkulturelles Lernen im virtuellen Raum. Chancen und Probleme grenzüberschreitender Hochschullehre durch Distance Learning. *Zeitschrift für Internationale Beziehungen*, 10 (1), 167–189.

Internetquellen

- Celardin, C. (2002). *Eine 10% virtuelle Universität – das gibt es*.
 Verfügbar unter: http://www.swissup.com/art_content.cfm?upid=DE1144 [12.07.2006].
- Daniel, Sir J., Kanwar, A. & Uvalić-Trumbić, St. (2005). *Mega-Universities = Mega-Quality? New Delhi*. Verfügbar unter: http://www.col.org/speeches/JD_0509MegaUSDelhi.htm [05.06.2006].
- Fachverband für Fernlernen und Lernmedien e.V. – Forum Distance Learning. Verfügbar unter: <http://www.forum-distance-learning.de> [03.06.2006].
- FernUniversität Hagen (o.J.). *Eine Universität der Zukunft*. Broschüre zum ‚Lernraum Virtuelle Universität‘ der FernUniversität Hagen.
 Verfügbar unter: <http://www.fernuni-hagen.de/LVU/public/LVUBroschuere.pdf> [19.07.2006].
- Gesetz zum Schutz der Teilnehmer am Fernunterricht (FernUSG 1976, § 1) Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/fernusg_neu_2002.pdf [23.07.2006].
- OECD. (2005). *Guidelines for quality provision in cross border higher education*. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/27/51/35779480.pdf> [19.07.2006].
- Sangrà, A. (2002). *Quality in Examples of Virtual Higher Education*. Verfügbar unter: http://www.uoc.es/web/eng/art/uoc/sangra0102/sangra0102_imp.html [12.07.2006].
- U.S. Department of Education (2002). *A profile of participation in Distance Education: 1999–2000. Postsecondary Education Descriptive Analysis Reports*.
 Verfügbar unter: <http://nces.ed.gov/pubs2003/2003154.pdf> [19.07.2006].